

Cloppenburg, Monika; Bonsen, Martin

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht zu mehr Lehrerkoooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften in der Grundschule

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 172-194. - (Musikpädagogische Forschung; 33)



Quellenangabe/ Reference:

Cloppenburg, Monika; Bonsen, Martin: Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht zu mehr Lehrerkoooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften in der Grundschule - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 172-194 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-87561 - DOI: 10.25656/01:8756

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87561>

<https://doi.org/10.25656/01:8756>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

**Jens Knigge
Anne Niessen
(Hrsg.)**

Musikpädagogisches Handeln

**Begriffe, Erscheinungsformen,
politische Dimensionen**

**Music Education: Concepts,
Practices, and Political Dimensions**



Inhalt

Jens Knigge & Anne Niessen

Vorwort 9

Preface

Beiträge zum Tagungsthema

Hermann J. Kaiser

LernArbeit 17

Learning : Labour

Adrian Niegot

„Die Zukunft war früher auch besser“: Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive 41

The Future Looked Brighter in the Past: Remarks on the Perception of Activity and History in Musical Education from the Perspective of Memory Research Theory

Christian Harnischmacher & Ulrike Hörtzsch

Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht 56

Motivation and Music Lessons. An Empirical Study about the Predictive Value of the Model of Motivation Concerning Musical Action on the Attitude Towards Music Lessons from Students' Point of View

Christian Harnischmacher & Viola Hofbauer

Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil. Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Status und Schulform auf die Bewertung von Musikunterricht bei Musiklehramtsstudenten und Schülern 70

Music Education – Action and Prejudice: An Experimental Study about the Influence of Status on the Evaluation of Music Teaching

<i>Florian Hantschel, Kai Stefan Lothwesen & Richard von Georgi</i>	
Subjektive Handlungskompetenz von Musikstudierenden:	86
Ein Gruppenvergleich unterschiedlicher Studiengänge	
Subjective Action Competence of Music Students: A Comparison of	
Different Fields of Study	

<i>Bernd Clausen & Sebanti Chatterjee</i>	
Dealing with ‘Western Classical Music’ in Indian Music Schools.	112
A Case Study in Kolkata, Bangalore, Goa and Mumbai	

Symposium: Kooperation im JeKi-Unterricht

<i>Melanie Franz-Özdemir</i>	
Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und	132
institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation	
zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind	
ein Instrument“	
Interprofessional Team-Teaching: Types of Implementation and Institutional	
Requirements	

<i>Sabrina Kulin & Knut Schwippert</i>	
Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext: Beweggründe	152
zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion	
methodischer und didaktischer Fragen	
Collaboration in the Context of JeKi: Reasons to Initiate Collaboration and	
Characteristics of Reflection of Methodical and Didactical Issues	

<i>Monika Cloppenburg & Martin Bosen</i>	
Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht	172
zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen	
zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften	
in der Grundschule	
Does the Presence of a second Teacher in the Classroom Bring More	
Teacher Collaboration? A Comparison of Teachers’ Statements on	
Collaboration with Instrumental and Subject Teachers in Elementary School	

Katharina Lehmann, Lina Hammel & Anne Niessen

„Wenn der eine den Unterricht macht und der andere
diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des
musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“

195

Responsibilities within the “Teachers’ Tandem” in the “Jedem Kind ein
Instrument” Program

Freie Beiträge

Thomas Busch, Jelena Dücker & Ulrike Kranefeld

213

JeKi-Unterricht – Nein danke? Eine Analyse der Entscheidung
für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein
Instrument“ in Nordrhein-Westfalen

JeKi – No, Thank You? An Analysis of the Attendance of Children within
the Program “An Instrument for Every Child” in Northrhine-Westphalia

Lina Hammel

237

Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd
unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an
Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie

Defining Oneself by Discrepancy: Self-Concepts of Generalist Music
Teachers in Elementary Schools. A Grounded Theory Study

Franziska Olbertz

256

Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung
beeinflussen. Ergebnisse einer Erhebung mit offenem Fragebogen

Sibling Influences on Musical Development. Inquiry with an Open-Ended
Questionnaire

Christoph Louven & Aileen Ritter

275

Hargreaves‘ „Offenohrigkeit“ – Ein neues, softwarebasiertes
Forschungsdesign

Hargreaves‘ “Open-Earedness” – A New, Software-Based Scientific Design

Verena Weidner

„Die“ Musiktheorie „der“ Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen 300

‘The’ Music Theory of Music Education: Observations from a Social Systems Theory Perspective

Alexander Borst, Jens Knigge

Formative Evaluation – Methodologische Reflexionen zu einer musikpädagogischen Triangulationsstudie 316

Formative Evaluation – Methodological Reflections on a Mixed-Methods-Study in the Field of Music Education

Christian Rolle

Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung 337

How to Theorize in Educational Research

Jürgen Vogt

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige 345

What Has Actually Happened to Critical Theory? Some Kind of a Missing Persons Report

**Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft
im Unterricht zu mehr Lehrerkooperation?
Ein Vergleich von Lehreraussagen zur Kooperation
mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften
in der Grundschule**

**Does the Presence of a second Teacher in the Classroom Bring
More Teacher Collaboration? A Comparison of Teachers'
Statements on Collaboration with Instrumental and Subject
Teachers in Elementary School**

Summary

Teacher Collaboration supports the teacher's radius of operation towards students' individual development. This article observes differences in teacher collaboration between JeKi and regular subjects (German and music lessons) via interviews with primary school teachers. It becomes apparent that there are clear differences regarding collaboration between teachers for JeKi-lessons and regular subjects. During instruction in regular subjects, team teaching becomes important irregularly, although it is more intense than in JeKi-lessons. Before and after lessons, teachers of JeKi lessons cooperate infrequently, and only on the level of exchange. In contrast, primary teachers describe collaboration for regular subjects as institutional and intense.

1. Einführung

Im Schuljahr 2010/2011 waren in NRW 54.114 Schüler¹ der ersten bis zur vierten Jahrgangsstufe am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) beteiligt. Erklärtes Ziel des Programms ist die Teilhabe aller Kinder, insbesondere der Kinder aus bildungsfernen Familien, an einer aktiven kulturel-

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird die männliche Form für beide Geschlechter verwendet.

len Betätigung (Grunenberg, 2008, S. 382). Dazu werden die Schüler im ersten Schuljahr im Klassenverband im sogenannten Tandem gemeinsam von einer Lehrkraft der Grundschule sowie einer Lehrkraft der Musikschule an Musik, Rhythmus sowie insbesondere die verschiedenen Instrumente herangeführt (Stiftung Jedem Kind ein Instrument, 2011).

Das Forschungsprojekt „Gelingensbedingungen individueller Förderung im Rahmen von JeKi an Grundschulen in Essen“ (GeiGE) untersucht in drei Teilprojekten interdisziplinär und mit je spezifischen Schwerpunkten die Umsetzung des JeKi-Programms im ersten Schuljahr. Im Mittelpunkt aller drei Teilprojekte steht die Realisierung individueller Förderung im JeKi-Unterricht im ersten Schuljahr. Gerade für die individuelle Förderung der Schüler im JeKi-Unterricht ergeben sich durch den gemeinsamen Unterricht besondere Chancen: als Vorteile des Tandems werden gegenseitige Kompetenzergänzung sowie intensive Zusammenarbeit erachtet, wobei beide Aspekte schließlich zu einer optimierten Unterrichtsbetreuung der Kinder führen sollen (Grunenberg, 2008, S. 382-383).

Die in der Literatur geäußerte Annahme, dass die Kooperation von Lehrkräften eine wichtige Bedingung individueller Förderung von Schülern im Unterricht ist (Altrichter, Trautmann, Wischer, Sommerauer & Doppler, 2009, S. 358-359; Horster & Rolff, 2006, S. 198), findet ihre Entsprechung in der Anlage des JeKi-Unterrichts. Im ersten Schuljahr wird der JeKi-Unterricht gemeinsam von einer Grundschullehrkraft und einer Musikschullehrkraft erteilt. Die Kooperation dieser Lehrkräfte bietet Chancen zur Unterrichtsentwicklung und einer möglichst optimalen individuellen Förderung aller Schüler.

Der vorliegende Beitrag analysiert die Lehrerwahrnehmung der Realisierung von Kooperation für den JeKi-Unterricht und im JeKi-Unterricht. Die hierzu ausgewerteten Daten stammen aus Interviews mit Grundschullehrkräften, die bereits Erfahrung mit dem gemeinsamen Unterrichten im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres gesammelt haben und hierbei im Tandem mit einer Lehrkraft der Musikschule gearbeitet haben.

2. Zum Zusammenhang von individueller Förderung und Lehrkooperation

Kunze definiert individuelle Förderung als alle Handlungen von Lehrenden betreffend, „die mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, das Lernen des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung seiner spezifischen

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen“ (2008, S. 19).

Die Verbesserung der individuellen Förderung im Unterricht ist ein zentrales Ziel von Unterrichtsentwicklung (Bastian, 2007, S. 28; Beck, 2012; Bonsen, 2010, S. 101) und kann in der Praxis unterschiedlich erfolgen, z. B. durch die Etablierung von Merkmalen offenen Unterrichts (Helmke & Weinert, 1997, S. 137-138; Hanke, 2001) oder adaptiven Unterrichts (Rogalla & Vogt, 2008; Beck et al., 2008; Walter, 2008; Einsiedler et. al, 2002). Hier sind neben einer angemessenen Klassenführung sowie der Befähigung der Schüler zur Selbstregulation auch Diagnostik- und Differenzierungskompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte gefordert (Aebli, 1997; Wang, 1980, S. 123-125; Weinert & Helmke 1996). An die Unterrichtsplanung und -entwicklung, mit dem Ziel die Schüler individuell zu fördern, werden demnach hohe Anforderungen gestellt (Wischer, 2007), die die Lehrkraft als Einzelperson schnell überfordern kann (Altrichter et al., 2009, S. 358-360.; Horster & Rolff, 2006, S. 198).

Ein Faktor gelingender Förderung ist, dies haben verschiedene Studien empirisch nachgewiesen, die Kooperation zwischen den Lehrkräften: Schüler in Schulen mit funktionierenden Kooperationsstrukturen und klarer (gemeinsamer) curricularer Ausrichtung lassen überdurchschnittlich häufig bedeutsame Lernzuwächse erkennen (Bryk, 2010), weshalb vor allem in den USA die Förderung von Lehrerkooperation seit Beginn der 1990er Jahre als Teil schulischer Reformbemühungen verstanden wird. So zeigen Forschungsergebnisse zu Professionellen Lerngemeinschaften, dass Lehrkräfte, die in Professionellen Lerngemeinschaften arbeiten, eine signifikant höhere Kapazität haben, sich auf die besonderen Bedürfnisse der Schüler einzustellen und den eigenen Unterricht entsprechend zu adaptieren (Bonsen & Rolff, 2006; Hord, 1997, S. 29-30). Eine Meta-Analyse von Lomos, Hofman und Bosker (2011) belegt zudem die Wirksamkeit intensiver professioneller Kooperation zwischen Lehrkräften auf die Leistungsentwicklung von Schülern. Lehrerkooperation kann demnach als wichtiges Merkmal der Organisationsqualität, die den Unterricht, die Lehr- und Lernkultur und die Lernergebnisse der Schüler verbessert, betrachtet werden (Richardson & Placier, 2001, S. 921-922).

Die hier skizzierten Zusammenhänge zwischen individueller Förderung und Lehrerkooperation werden in Abbildung 1 in einem heuristischen Arbeitsmodell zusammengefasst. Das Modell dient im vorliegenden Projektkontext einerseits der Strukturierung der Datenerhebung (z. B. zur inhaltlichen Strukturierung von Interviewleitfäden und Fragebögen), andererseits

zur Strukturierung der Datenauswertung (z. B. zur Genese erster, übergreifender Auswertungskategorien bei der Analyse qualitativer Daten).

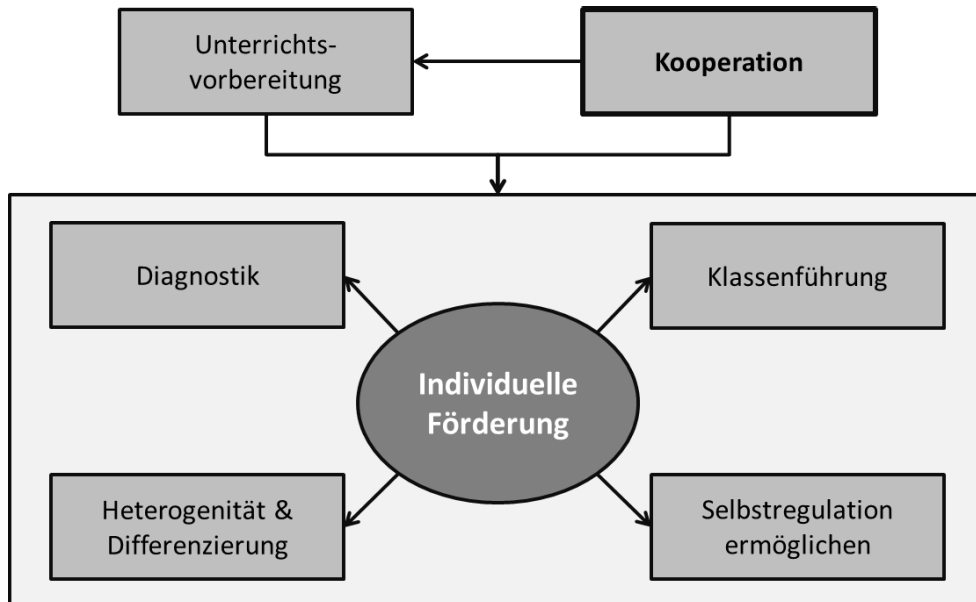


Abbildung 1: Heuristisches Modell zu Gelingensbedingungen individueller Förderung

In diesem Modell werden verschiedene Handlungsbereiche auf unterrichtlicher Ebene (im Kasten), aber auch organisatorischer Ebene (außerhalb des Kastens), systematisiert, die, so die Arbeitshypothese, individuelle Förderung positiv beeinflussen können. Für den vorliegenden Beitrag fokussieren wir den Handlungsbereich der Kooperation.

Formen der Lehrkooperation

Die Realisierung von Lehrer-Kooperation erfolgt in unterschiedlicher Art und Weise. In der Schulforschung wird Kooperation als sich in Stufen oder auf unterschiedlichen Ebenen entwickelnde Lehrkraftaufgabe definiert (Gräsel et al., 2006; Little, 1990; Rolff, 1980). Rolff (1980, S. 113-117) unterscheidet zwischen technischer und pädagogischer Kooperation, die auf verschiedenen Qualitätsebenen zum Einsatz kommen kann. Während die technische Kooperation Materialaustausch, Gespräche über den Unterricht oder die Erstellung von Stoffplänen meint, zählen zur pädagogischen Kooperation Tätigkeiten wie fachübergreifende Unterrichtsplanung oder gemeinsames Planen und Hospitieren. Little (1990, S. 511-523) nimmt eine

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

Aufteilung in vier Stufen vor, die sich hinsichtlich der Autonomie der Kooperierenden unterscheiden. Die erste Stufe entspricht einem meist einseitig verlaufenden Informationsaustausch auf Basis von Erzählungen, der keinerlei Verbindlichkeiten erfordert. Als zweite Stufe der Kooperation bezeichnet sie Hilfestellung und Meinungsaustausch, die jedoch nur auf Anfrage eines Hilfesuchenden erfolgen. Auf der nächsthöheren Ebene kann bereits von einer verbindlichen Kollegialität gesprochen werden, da Materialien, Ideen und Informationen ausgetauscht und geteilt werden. Auf der vierten Stufe findet echte Zusammenarbeit statt, in der ein Gefühl der gegenseitigen Verpflichtung herrscht.

Angelehnt an die Konzepte von Little und Rolff erarbeiten Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006, S. 209-211) ein Drei-Stufen-Modell von Kooperation, dass die ersten beiden Ebenen bei Little sowie den technischen Aspekt von Kooperation bei Rolff in der Stufe von *Austausch* vereint. Eine zweite Stufe wird als *Synchronisation und Arbeitsteilung* bezeichnet. Hier treten der technische und pädagogische Aspekt der Kooperation gemeinsam auf und es findet eine verbindliche Kooperation mit dem Ziel des effizienteren Arbeitens statt. Auf der dritten Ebene, die die Autoren *Konstruktion* nennen, wird – ähnlich wie auf der vierten Stufe nach Little – eine intensive und stets gemeinsame Arbeit, z. B. an der Planung und Durchführung von Unterricht, verfolgt. Hier kann durch die intensive Zusammenarbeit neues Wissen generiert werden (Gräsel et al., 2006, S. 209-210; Little, 1990, S. 511-523; Rolff, 1980, S. 113-117.).

3. Fragestellung

Das Setting des JeKi-Unterrichts im ersten Schuljahr ist durch die Anwesenheit zweier Lehrkräfte, einer Grundschullehrkraft und einer Musikschullehrkraft, im Unterricht gekennzeichnet. Hierin unterscheiden sich die Rahmenbedingungen des JeKi-Unterrichts von den regelmäßigen Rahmenbedingungen des sonstigen Unterrichts in der Grundschule. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen aus Sicht der beteiligten Grundschullehrkräfte zu unterschiedlichen Formen der Lehrerkooperation führen. Ausgehend von der in Abschnitt 2 dargelegten Überlegung, dass Lehrerkooperation eine Gelingensbedingung für eine optimale individuelle Förderung darstellt, wird in diesem Beitrag die folgende Frage beantwortet: Wie gestaltet sich aus Sicht der beteiligten Grundschullehrkräfte die Wahrnehmung der realisierten Intensität von Kooperation mit den Lehrkräften der Musikschule für den und im JeKi-Unter-

richt im Vergleich zur Kooperation mit anderen Grundschullehrkräften für den und im Fachunterricht (Deutsch und Musik)?

4. Methodisches Vorgehen

Die im Folgenden analysierten Daten entstammen einer Stichprobe von Grundschullehrkräften, die im Rahmen des Projekts GeiGE im Jahr 2011 befragt wurden. Es werden Daten aus teilstandardisierten Telefoninterviews mit 32 Lehrkräften analysiert.

4.1 Stichprobe

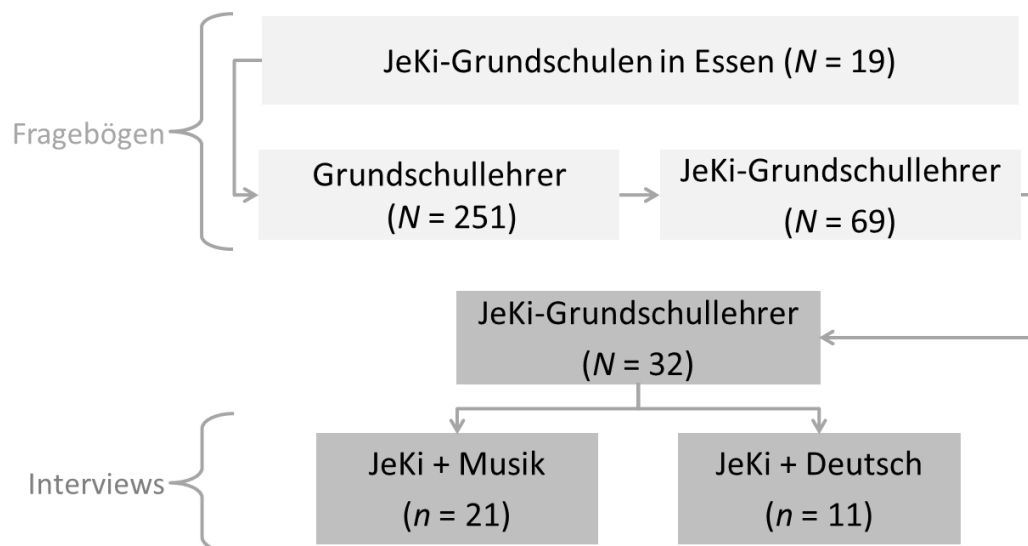


Abbildung 2: Stichprobenzusammensetzung

Befragt wurden Lehrkräfte aus 19 Essener Grundschulen, die unter pädagogisch besonders herausfordernden Bedingungen arbeiten². Anhand eines Fragebogens wurden 2010 die Gesamtkollegien aller 19 Schulen befragt. Die Teilnahme an der anonymen Befragung war freiwillig. 251 Lehrer (66% Rücklaufquote) 18 Schulleiter (95% Rücklaufquote) haben jeweils

² Ausgewählt wurden Schulen, die im Rahmen der Bildung eines flächendeckenden Schulsozialindexes den Indexstufen vier und fünf zugeordnet wurden. Dies bedeutet, dass die Schulen unter besonders herausfordernden Bedingungen mit einem hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund und in einem Einzugsgebiet mit erhöhtem Anteil an Familien, die SGBII empfangen, arbeiten (zur Berechnung des Index vgl. Schröpfer, 2009).

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

einen Fragenbogen ausgefüllt. Von den 251 Lehrern beantworteten 69 Lehrkräfte (28%), die bereits Erfahrungen mit dem JeKi-Tandem-Unterricht gesammelt hatten, einen ergänzenden Fragebogen mit vertiefenden Aussagen und Fragen zum JeKi-Unterricht. Aufbauend darauf wurde von Juni bis September 2011 eine Interviewerhebung mit diesen Lehrkräften durchgeführt. Mit 38 JeKi-Tandem-Lehrkräften (55%) wurde ein anonymes Telefoninterview geführt, davon konnten bis zur Abfassung des vorliegenden Manuskripts 32 Interviews in die Analysen einbezogen werden (vgl. Abb. 2).

4.2 Instrumente und Datenerhebung

Im Rahmen des Interviews wurden die Grundschullehrenden unter anderem zu den Dimensionen des oben beschriebenen heuristischen Modells befragt (vgl. Abb. 1). Dazu zählen neben (1) Kooperation und (2) Unterrichtsplanung die unterrichtsbezogenen Aspekte (3) Heterogenität und Differenzierung, (4) Diagnostik, (5) Klassenführung und (6) die Ermöglichung von Selbstregulation. Die Grundschullehrenden wurden gebeten, zu jedem Aspekt zunächst eine Einschätzung zu ihrem Fachunterricht abzugeben und anschließend in der gleichen Form ihren JeKi-Unterricht in den Blick zu nehmen. Der JeKi-Unterricht wurde dazu mit dem Musik- oder dem Deutschunterricht verglichen. Diese Fächerkombination wurde gewählt, da das Unterrichtsfach Musik inhaltlich, aufgrund der gleichen Fachgruppenzuordnung, einen weitgehend sinnvollen Vergleich zum JeKi-Unterricht zulässt. Bereits in der ersten schriftlichen Befragung der 69 JeKi-Lehrkräfte zeigte sich jedoch, dass nur 56% der befragten Lehrkräfte neben JeKi auch Musik unterrichten. Daher wurde als zweites Vergleichsfach das Hauptfach Deutsch gewählt, da die meisten Grundschullehrkräfte in NRW die Hauptfächer Deutsch und Mathematik unterrichten. Inhaltlich wurde hierbei der Deutsch- dem Mathematikunterricht als Vergleichsgruppe vorgezogen, da Deutsch als geisteswissenschaftliches Fach dem JeKi-Unterricht näher stehen dürfte als das Fach Mathematik.

Die Interviews wurden zwischen Juni und September 2011 von drei geschulten Interviewern unabhängig voneinander durchgeführt. Hierdurch sollten Verzerrungen, die in der Person des Interviewenden begründet sein könnten, reduziert werden (Bortz & Döring, 2006, S. 246-265). Die Interviews hatten im Durchschnitt eine Gesprächsdauer von ca. 30 Minuten und wurden sämtlich digital aufgezeichnet.

4.3 Datenaufbereitung und -auswertung

Die Analyse der Interviewdaten erfolgte nach wortgetreuer Transkription unter Verwendung des Programms MAXQDA 10. Mögliche Ablaufmodelle eines inhaltsanalytischen Vorgehens stellen Bos und Tarnai (1989, S. 9) sowie Mayring (2010, S. 60-62) dar. Kern dieser Ablaufmodelle ist die Kategorienbildung und die damit verbundene Operationalisierung der Kategorien, die von der Theoriebildungsebene bis zur Auswertung und Interpretation von hoher Bedeutung ist (Bos, 1989, S. 8-9). Die vorliegende Arbeit orientiert sich an dem inhaltsanalytischen Modell der inhaltlichen Strukturierung (Mayring, 2010, S. 98-99). Dieses Modell legt ein weitestgehend theoriegeleitetes Vorgehen nahe. Im hier dargestellten Forschungsprozess folgte jedoch zur Optimierung der Auswertungskategorien, der deduktiven Kategorienentwicklung eine induktive Überarbeitung und Ausschärfung des Kategoriensystems anhand der Interviewdaten (Bos und Tarnai, 1989, S. 62f.).

Zwölf Interviews, das entspricht einem Drittel aller Interviews, wurden zur Ausschärfung des Kategoriensystems herangezogen. Dazu wurde das Material zunächst in Analyseeinheiten und anschließend entsprechend der Dimensionen des heuristischen Modells strukturiert, welches bereits als Strukturierungsgrundlage dem Interviewleitfaden zu Grunde lag. Für die Dimension Kooperation wird ein eigenständiges vierstufig ausgeprägtes Kategoriensystem auf Basis der *Kooperationsstufen* (Little; 1990, S. 511-523; Gräsel et al., 2006, S. 209-211) entwickelt: (0) keine Kooperation; (1) austauschende Kooperation; (2) arbeitsteilige Kooperation und (3) kokonstruierende Kooperation. Nach Beschreibung und Festlegung von Ankerbeispielen sowie entsprechender Kodierregeln wurde das Material in einem ersten Durchgang durch jeweils zwei Forscher kodiert. Danach wurden die entsprechenden Fundstellen durch beide Forscher gemeinsam diskutiert und induktiv überarbeitet. In den Interviews zeigten sich übergeordnete *Kooperationssettings*: (A) anlassbezogene Kooperation, (B) institutionalisierte Kooperation und (C) Tandem-Unterricht, in denen jeweils den *Kooperationsstufen* entsprechend kooperiert wird (vgl. Kapitel 4.4). Die Settings wurden in das Kategoriensystem eingearbeitet und nach Beschreibung und Festlegung von Ankerbeispielen sowie den entsprechenden Kodierregeln wurde das Material der zwölf Interviews in einem zweiten Durchgang durch zwei Forscher kodiert.

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

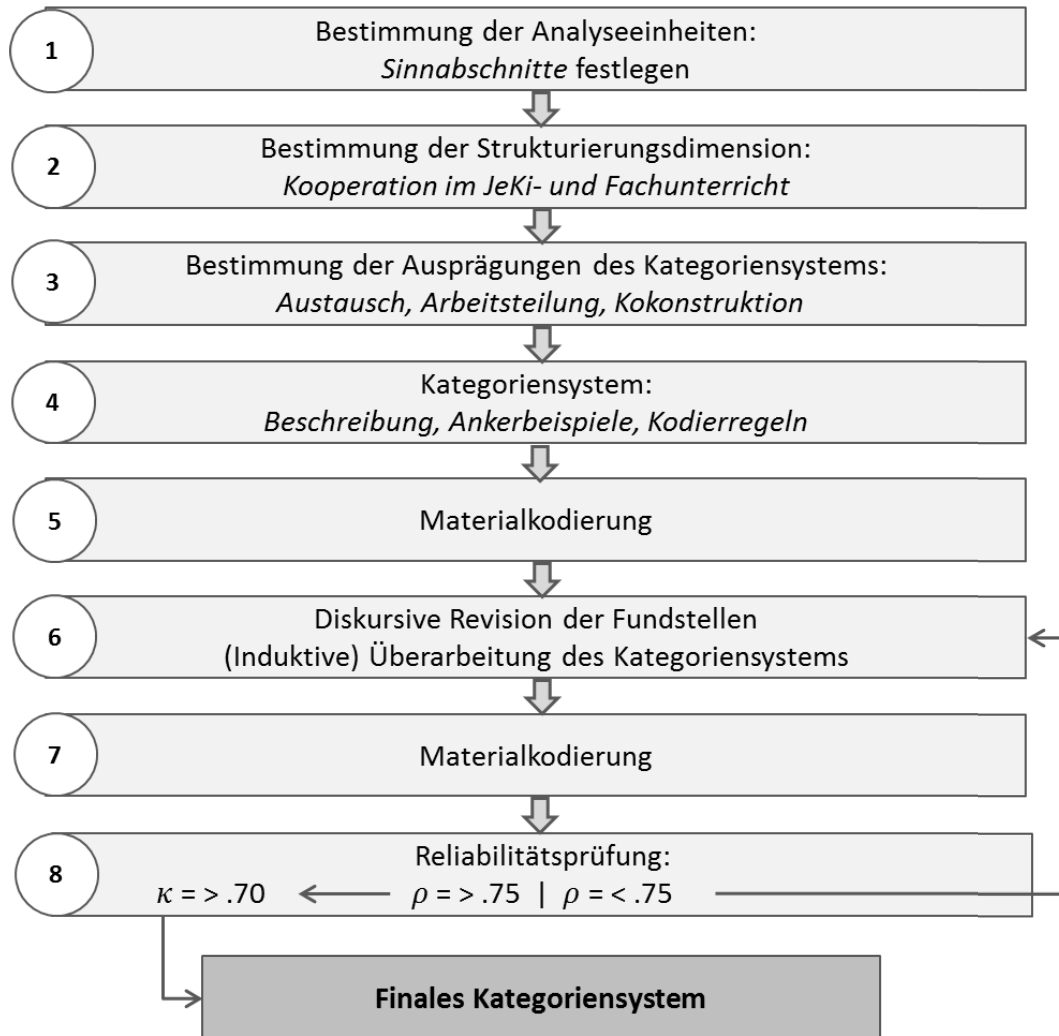


Abbildung 3: Darstellung der Abfolge der Kodierungsschritte in der Interviewanalyse

Zur Ermittlung der Urteils-Konkordanz wurden für die Kodierungen beider Forscher die einfache prozentuale Übereinstimmung (p) sowie Cohens Kappa (κ) berechnet (Bortz & Lienert, 2008, S. 310-313; Friede, 1981). Die Ermittlung der prozentualen Übereinstimmung (p) wird von der verwendeten Software MAXQDA 10 unterstützt, ist vergleichsweise einfach zu berechnen und kann als oberer Grenzwert für die Interkoderreliabilität interpretiert werden (Eickelmann 2010, 106-107). Die prozentuale Übereinstimmung kommt im Kodierprozess zur Anwendung und ist das entscheidende Maß, das Kategoriensystem, die Beschreibungen, Ankerbeispiele und Kodierregeln zu überarbeiten (vgl. Abb. 3: Diskursive Bearbeitung). Ab einer prozentualen Übereinstimmung von mindestens $p = .75$ ($p_{\text{Musik}} = .86$; $p_{\text{Deutsch}} = .75$) wurde die Reliabilität des Kategoriensystems zu-

sätzlich mit der Berechnung des Konkordanzkoeffizienten Kappa ($\kappa > .70$) abgesichert (Bortz & Lienert, 2008, S. 311). Das hinreichend reliable Kodesystem ($\kappa_{Musik} = .85$; $\kappa_{Deutsch} = .71$) diene dem weiteren Analyseprozess als Grundlage für die Kodierung der Interviews (Mayring, 2010, S. 94).

4.4 Kategorienbildung

Aus den kooperationsbezogenen Aussagen der Interviews lassen sich drei Hauptkategorien ableiten, die sich auf die innerschulischen Kooperationssettings mit Grund- wie auch Musikschulkollegen beziehen. Das ist (A) die anlassbezogene Kooperation, die in einem schwach strukturierten Rahmen stattfindet. Hier wird ad hoc und informell „zwischen Tür und Angel“ außerhalb des Unterrichts kooperiert. Des Weiteren lassen sich (B) institutionalisierte Kooperationssettings ableiten. Hierunter fällt außerunterrichtliche Kooperation, die in einem arrangierten, also geplanten und organisierten Rahmen stattfinden. Hier gibt es z. B. feste Zeiten und Strukturen, die in regelmäßigen oder unregelmäßigen Abständen zur Kooperation genutzt werden. Als dritte Hauptkategorie können Aussagen zum (C) Tandem-Unterricht abgeleitet werden, d. h. zur Kooperation, die in der Unterrichtssituation stattfindet. Tandem-Unterricht bezieht sich ausschließlich auf die Unterrichtsdurchführung. Bereiche, die die Vor- und Nachbereitung betreffen, werden den anlassbezogenen und institutionalisierten Settings zugeordnet.

Innerhalb dieser drei Hauptkategorien lassen sich Intensitätsunterschiede im Sinne der in Abschnitt 2 beschriebenen Kooperationsstufen nach Gräsel et al. (2009) festlegen. So zeigt sich z. B., dass institutionalisierte Kooperation aus Sicht der Befragten zum einen auf reiner (1) Austauschebene, zum anderen jedoch auch durch sehr enge, sich gegenseitig ergänzende Zusammenarbeit geprägt sein kann (Kokonstruktion). Ähnliche Strukturen lassen sich für die anlassbezogene Kooperation wie auch den Tandem-Unterricht wiederfinden. Damit lassen sich die drei Hauptkategorien (A-C) durch die anfangs festgelegten Ausprägungen von Kooperation – (0) keine Kooperation, (1) Austausch, (2) Arbeitsteilung, (3) Kokonstruktion – als Subkategorien ergänzen (vgl. Tabelle 1).

Der ersten Subkategorie (0) werden Aussagen zugeordnet, aus denen hervorgeht, dass Kooperation nicht erfolgt. Die zweite Subkategorie (1) beschreibt eine erste Stufe tatsächlicher Kooperation, den „Austausch“. Nach diesen Aussagen kooperieren die Befragten, indem sie über schul- und unterrichtsrelevante Themen sprechen oder Unterrichtsmaterial austauschen.

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

Die dritte Subkategorie (2) beschreibt die der „Arbeitsteilung“. Hier berichten die Befragten, dass gemeinsam gearbeitet wird, indem anstehende Aufgaben aufgeteilt werden, nicht zuletzt mit dem Ziel einer Effizienzsteigerung. Die vierte Subkategorie (3) lautet „Kokonstruktion“. Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden, beschreiben Kooperation als sehr intensive Zusammenarbeit, in der Aufgaben gemeinsam geplant und bearbeitet werden, um mehr zu erreichen als es eine Person allein hätte leisten können (Gräsel et al., 2006, S. 209-2010; Little 1990, S. 511-523). Diese Kategorienbildung ermöglicht auch die Zusammenarbeit in Unterrichtstandems nach Intensitätsstufen zu betrachten (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Kategoriensystem zur Kodierung der Interviewdaten

Kategorie	Kategorienbeschreibung	Ankerbeispiel
A: anlassbezogen	Kooperation in einem schwach strukturierten Rahmen mit GS-Lehrkräften für den Fachunterricht und der JeKi-Musikschullehrerin für den JeKi-Unterricht.	
0: findet nicht statt	Aussagen darüber, dass anlassbezogene Kooperation nicht stattfindet.	„Ich weiß nicht, was vorher läuft, ich muss es aber auch nicht unbedingt wissen, ich kann mich da ganz auf die Musiklehrerin verlassen.“ (Interview 34, Z. 48)
1: Austausch	Aussagen über unregelmäßige, formlose oder ad hoc Gespräche und Absprachen zu schulischen Themen.	„Ja, die Kooperation beschränkt sich auf Absprachen zwischen Tür und Angel. Mit der Musikschule dann, mit den Lehrern der Musikschule.“ (Interview 19, Z. 48)
2: Arbeitsteilung	Aussagen darüber, dass formlose oder ad hoc Absprachen über Inhalte stattfinden. Aussagen zu formloser oder ad hoc Arbeitsteilung.	„Also da muss ich sagen, dass wir und dieser JeKi-Lehrer uns super ergänzen. Also das läuft super, die Kooperation. Er sagt auch manchmal vorher Bescheid, wenn er irgendwas Bestimmtes braucht oder was mitzubringen ist. Also das ist kein Problem.“ (Interview 28, Z. 52)
3: Kokonstruktion	Aussagen zu enger formloser oder ad hoc Zusammenarbeit bei schulischen Aufgaben.	„Und da gibt es auch eine Kollegin, da haben wir auch schon mal etwas zusammen gemacht. Da habe ich sie gebeten: ‚Komme mal eben mit, wir führen etwas vor.‘ Genau, ein Sing- und Bewegungsspiel. Dass einfach mal eine

		Kollegin guckt, wie könnte man es anders organisieren, wie wirkt es. Je nachdem, wie halte ich die Kinder bei Laune, erstes Schuljahr, und wie wirkt es auch in der Präsentation für die anderen, für die Zuschauer. Da ist man ja schon mal etwas betriebsblind oder sieht manche Sachen vielleicht einfach nicht.“ (Interview 23, Z. 60)
B: institutionalisiert	Kooperation in einem organisierten Rahmen mit GS-Lehrkräften für den Fachunterricht und der JeKi-Musikschullehrerin für den JeKi-Unterricht.	
0: findet nicht statt	Aussagen darüber, dass Kooperation in institutionalisiertem Rahmen nicht stattfindet.	„Das können wir nicht. Wenn ich mich mit meiner Parallel-Kollegin organisiere, dann setzen wir uns zusammen und unterhalten uns darüber und diese Möglichkeit gibt es nicht bei JeKi. Auch nicht danach.“ (Interview 4, Z. 68)
1: Austausch	Aussagen darüber, dass (un)regelmäßig, geplante Gespräche und Absprachen über schulische Themen stattfinden.	„Wir haben jede Woche eine Teamstunde, wo der Unterricht im Groben besprochen wird.“ (Interview 19, Z. 42)
2: Arbeitsteilung	Aussagen darüber, dass koordinierte Absprachen über Inhalte stattfinden. Aussagen zu geplanter, koordinierter Arbeitsteilung.	„Aber diese Fachkonferenzen, dass man, wenn man parallel arbeitet, sich zusammen setzt und über die Inhalte spricht oder auch die Methoden, das ist üblich.“ (Interview 4, Z. 60)
3: Kokonstruktion	Aussagen zu enger geplanter oder koordinierter Zusammenarbeit bei schulischen Aufgaben.	„Wir arbeiten sehr parallel, haben auch einheitliche Tests, die wir auch einheitlich benoten. Da gibt es immer wieder Themen, die geplant und überdacht und auch mal verändert werden.“ (Interview 34, Z. 40)
C: Tandem-Unterricht	Kooperieren im doppelt besetzten Unterricht mit GS-Lehrkräften für den Fachunterricht und der JeKi-Musikschullehrerin für den JeKi-Unterricht.	
0: findet nicht statt	Aussagen darüber, dass Kooperation in der Doppelbesetzung nicht	„Also wir arbeiten gar nicht zusammen der Musikpädagoge kommt immer donnerstags. Das sind immer die dritte

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

	stattfindet.	und die vierte Stunde die beiden ersten Klassen und dann ist er kurz vorher da und baut alles auf und wir sollen mit den Kindern runter kommen.“ (Interview 27, Z. 76)
1: Austausch	Aussagen darüber, dass (un)regelmäßiger Austausch im Unterrichtstandem stattfindet.	„Ja, wie gesagt, die Kooperation bezieht sich auf die Gespräche der Klassenführung.“ (Interview 34, Z 48)
2: Arbeitsteilung	Aussagen darüber, dass Absprachen über gemeinsame Inhalte oder Übernahme von Aufgaben im Tandem stattfinden.	„Es war wichtig, dass wir zu zweit waren, denn ich denke ansonsten sind die JeKi-Lehrer mit einer großen Klasse, die ja zum Teil bis jetzt 30 Kinder haben im ersten Schuljahr in der fünften sechsten Stunde am Freitag überfordert. Das heißt, es ist gut, dass wir zu zweit da waren und uns in den Aufgabenbereichen gesplittet haben. Ansonsten alleine wäre das für die JeKi-Lehrer, die ja nur eine Kleingruppe an der Musikschule gewohnt sind, wäre das kaum machbar.“ (Interview 5, Z. 54)
3: Kokonstruktion	Aussagen darüber, dass der Unterricht oder Unterrichtssequenzen in enger Zusammenarbeit gemeinsam gestaltet werden.	„Aber sobald es in die Arbeitsphase geht, ist der Lehrer, der im Team dabei ist, automatisch auch gleichberechtigter Ansprechpartner. Ist auch eine große Hilfe. Man ist halt einfach quasi zu zweit. Kann man natürlich mehr Kindern helfen als alleine.“ (Interview 13, Z. 32)

5. Deskriptive Ergebnisse

Betrachtet man nun die Verteilung der Häufigkeiten der verschiedenen Kooperationssettings, zeigen die Selbstauskünfte der befragten Lehrkräfte zunächst, dass anlassbezogene Kooperation in Bezug auf den JeKi-Unterricht (12 Lehrer: 38%³) wie auch für den Fachunterricht (16 Lehrer: 50%)

³ Die Darstellung umfasst aufgrund der unterschiedlich großen Fallzahlen neben den absoluten Zahlen auch prozentuale Angaben, die jedoch nur der Orientierung dienen. Bei der Interpretation ist die insgesamt geringe Fallzahl zu beachten.

wahrgenommen wird. Unterschiede ergeben sich je nach Fach. Während vor allem für den Musikunterricht von anlassbezogenen Kooperationsformen (13 Musiklehrer: 62%) gesprochen wird, ist dies nur dreimal (27%) für den Deutschunterricht der Fall (vgl. Tabelle 2).

Für die Kategorie institutionalisierte Kooperation zeigt sich ein anderes Bild. Bezogen auf den Fachunterricht berichten 15 (47%), bezogen auf den JeKi-Unterricht nur drei Grundschullehrkräfte (9%) von institutionalisierten Kooperationsformen. Ein Blick getrennt nach Fächern zeigt, dass die befragten Lehrkräfte vorwiegend bezogen auf den Deutschunterricht (8 Deutschlehrer: 73%) und weniger auf den Musikunterricht (7 Musiklehrer: 33%) von institutionalisierten Kooperationsformen berichten (vgl. Tabelle 2).

Aussagen, dass der Unterricht auch im Tandem stattfindet, lassen sich für den JeKi-Unterricht (17 Lehrer: 53%) in ähnlich hohem Maße verzeichnen wie für den Fachunterricht (15 Lehrer: 47%). Hier zeigt sich, dass obwohl der JeKi-Unterricht laut Projektanlage im Tandem-Unterricht durchgeführt wird, nur die Hälfte der Lehrkräfte Kooperation im Tandem beschreiben: sieben Lehrkräfte (22%) sprechen im Interview explizit an, dass im Tandem-Setting keine Kooperation zwischen den Lehrkräften stattfindet, während bei acht Lehrkräften (25%) nicht deutlich wird, ob es zu Kooperation in der Tandem-Situation kommt. Im Fachvergleich zeigt sich, dass der Tandem-Unterricht häufiger für den Deutschunterricht (8 Deutschlehrer: 73%) und weniger für den Musikunterricht (7 Musiklehrer: 33%) als Kooperationssetting beschrieben wird (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Anzahl der Lehrkräfte, die anlassbezogene Kooperation, institutionalisierte Kooperation und Tandem-Unterricht beschreiben [absolute (relative) Angaben; Doppelnennungen möglich; $N = 32$ Lehrkräfte]

	Lehrperson JeKi vs. Musik ($n = 21$)		Lehrperson JeKi vs. Deutsch ($n = 11$)		Lehrperson JeKi vs. Deutsch + Musik ($N = 32$)	
	JeKi	Musik	JeKi	Deutsch	JeKi	Deutsch + Musik
anlassbezogen	8 (38%)	13 (62%)	4 (19%)	3 (27%)	12 (38%)	16 (50%)
institutionalisiert	2 (10%)	7 (33%)	1 (9%)	8 (73%)	3 (9%)	15 (47%)
Tandem	10 (48%)	7 (33%)	7 (64%)	8 (73%)	17 (53%)	15 (47%)

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

Betrachtet man die Aussagen zu den Kooperationsformen hinsichtlich ihrer Qualität bzw. Intensität, zeigt sich, dass anlassbezogene Kooperation häufig austauschenden Charakter hat. Das wird in den JeKi-bezogenen (11 Lehrer: 34%) wie auch den fachbezogenen Aussagen (15 Lehrer: 47%) deutlich, die sich jedoch, wie bereits in Tabelle 2 dargestellt, verstärkt auf den Musikunterricht und nur in geringem Maße auf den Deutschunterricht beziehen. Eine anlassbezogene Arbeitsteilung beschreiben nur zwei Lehrkräfte (6%) für den JeKi- wie auch den Deutsch- und Musikunterricht. Als kokonstruierende, anlassbezogene Kooperation lässt sich jeweils eine Aussage (3%) für den JeKi- wie auch für den Fachunterricht identifizieren (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Anzahl der Lehrkräfte, die die Ausprägung der Kooperationsform anlassbezogene Kooperation beschreiben. [absolute (relative) Angaben; Doppelnennungen möglich; $N = 32$ Lehrkräfte]

	Lehrperson JeKi vs. Musik ($n = 21$)		Lehrperson JeKi vs. Deutsch ($n = 11$)		Lehrperson JeKi vs. Deutsch + Musik ($N = 32$)	
	JeKi	Musik	JeKi	Deutsch	JeKi	Deutsch + Musik
anlassbezogen						
1 - Austausch	7 (33%)	13 (62%)	4 (36%)	2 (18%)	11 (34%)	15 (47%)
2 - Arbeitsteilung	1 (5%)	1 (5%)	1 (9%)	1 (9%)	2 (6%)	2 (6%)
3 - Kokonstruktion	0	1 (5%)	1 (9%)	0	1 (3%)	1 (3%)

In den Aussagen zur Qualität von institutionalisierter Kooperation zeigen sich Unterschiede zwischen JeKi- und Fachunterricht. Während für den JeKi-Unterricht diese Art der Kooperation von nur zwei Lehrkräften (6%) in austauschender Form und nur einer Lehrkraft (3%) in kokonstruierender Form beschrieben wird, können in Bezug auf den Fachunterricht sechs Aussagen (19%) zu austauschender Kooperation, elf Aussagen (34%) zu arbeitsteiliger und fünf Aussagen (16%) zu kokonstruierender Kooperation verzeichnet werden. Vor allem für den Deutschunterricht (4 Deutschlehrer: 36%) und weniger in Bezug auf den Musikunterricht (1 Musiklehrer: 5%) findet nach Aussage der Befragten institutionalisierte Kooperation kokonstruierend statt (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Anzahl der Lehrkräfte, die die Ausprägung der Kooperationsform institutionalisierte Kooperation beschreiben. [absolute (relative) Angaben; Doppelnennungen möglich; $N = 32$ Lehrkräfte]

	Lehrperson JeKi vs. Musik ($n = 21$)		Lehrperson JeKi vs. Deutsch ($n = 11$)		Lehrperson JeKi vs. Deutsch + Musik ($N = 32$)	
	JeKi	Musik	JeKi	Deutsch	JeKi	Deutsch + Musik
institutionalisiert						
1 - Austausch	2 (10%)	2 (10%)	0	4 (36%)	2 (6%)	6 (19%)
2 - Arbeitsteilung	0	5 (23%)	0	6 (55%)	0	11 (34%)
3 - Kokonstruktion	0	1 (5%)	1 (9%)	4 (36%)	1 (3%)	5 (16%)

Die Qualität der Kooperation im Tandem-Unterricht liegt im JeKi-Unterricht eher auf der Ebene von Austausch (8 Lehrer: 25%) und Arbeitsteilung (12 Lehrer: 38%) und weniger auf der Ebene von Kokonstruktion (1 Lehrer: 3%). Für den Fachunterricht zeigt sich ein anderes Bild: Hier wird Tandem-Unterricht von den Befragten eher als arbeitsteilige (7 Lehrer: 22%) oder kokonstruierende (13 Lehrer: 41%) Kooperation beschrieben (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Anzahl der Lehrkräfte, die die Ausprägung der Kooperationsform Tandem-Unterricht beschreiben. [absolute (relative) Angaben; Doppelnennungen möglich; $N = 32$ Lehrkräfte]

	Lehrperson JeKi vs. Musik ($n = 21$)		Lehrperson JeKi vs. Deutsch ($n = 11$)		Lehrperson JeKi vs. Deutsch + Musik ($N = 32$)	
	JeKi	Musik	JeKi	Deutsch	JeKi	Deutsch + Musik
Tandem						
1 - Austausch	5 (23%)	0	3 (27%)	3 (27%)	8 (25%)	3 (9%)
2 - Arbeitsteilung	8 (38%)	3 (21%)	4 (36%)	4 (36%)	12 (38%)	7 (22%)
3 - Kokonstruktion	0	5 (23%)	1 (9%)	8 (73%)	1 (3%)	13 (41%)

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

6. Zusammenfassung und Diskussion

Bezogen auf die eingangs gestellte Frage, wie sich die Wahrnehmung der realisierten Intensität von Kooperation aus Sicht der beteiligten Grundschullehrkräfte mit den Lehrkräften der Musikschule für den und im JeKi-Unterricht im Vergleich zur Kooperation mit anderen Grundschullehrkräften für den und im Fachunterricht (Deutsch und Musik) gestaltet, zeigt sich, dass in einem ersten Schritt die drei Kooperationssettings (anlassbezogene, institutionalisierte Kooperation sowie Tandem-Unterricht) beschrieben werden müssen. Für die befragten Schulen wird in Bezug auf den JeKi-Unterricht nur von wenigen Grundschullehrkräften institutionalisierte Kooperation beschrieben. Hier zeichnet sich eine Tendenz zur anlassbezogenen Kooperation ab. Vereinzelt wird das durch die befragten Lehrkräfte mit fehlenden Zeitfenstern

„Wir haben die Möglichkeit in den Fünfminutenpausen dazwischen miteinander zu sprechen, aber ansonsten gibt es ja auch keine zeitlichen Gelegenheiten dafür, um zusammen zu kooperieren.“ (B4)

oder unklaren Zielvorstellungen begründet.

„Also da finde ich es wie gesagt auch schöner wenn wir so eine Planung vorher hätten wie halt eben was stattfindet, dass wir uns da auch noch ein bisschen parallel zu dem normalen Unterricht da besser vorbereiten können. Das fand ich halt immer ein bisschen schade [...].“ (B27)

Aber auch Unsicherheiten bezüglich der eigenen Sachkompetenz, die für den JeKi-Unterricht erforderlich ist, können eine Kooperation der beiden Lehrkräfte hemmen.

„Und da gab es keine Kooperation weil, das war ihr Gebiet und da hab ich nicht reingeredet, weil ich mich dazu auch eigentlich nicht, ja nicht kompetent, das wäre mir gar nicht in den Sinn gekommen mich da jetzt einzumischen weil das nicht mein Fach ist.“ (B17)

Demgegenüber steht der Fachunterricht. In diesem findet die Lehrer-Kooperation zwar, wie für den JeKi-Unterricht auch, anlassbezogen statt, doch wird hier verstärkt auch institutionalisiert kooperiert. Das trifft vor allem auf den Deutschunterricht zu. Beschreibungen institutionalisierter Kooperation betreffen oft die sogenannten Jahrgangsteams. Diese dienen als

institutionalisierte Kooperation von Klassen- oder Fachlehrkräften auf der Ebene eines Jahrgangs oder mehrerer Jahrgänge (Klippert, 2007, S. 134). Musik dagegen wird an den befragten Schulen häufig nur von einer oder wenigen Lehrkräften unterrichtet, sodass der fachliche Austausch in Jahrgangsteams oder ähnlichen Kooperations-Gruppen nur selten möglich ist.

„Also so echte Kooperation ist das bei uns nicht, weil wir einfach kein Musiklehrerteam haben [...].“ (B33)

Das Unterrichten im Tandem spielt nicht nur im JeKi-Unterricht eine Rolle. Auch für den Fachunterricht beschreiben die befragten Grundschullehrkräfte, dass an ihren Schulen eine Doppelbesetzung im Unterricht vorkommt. Dargestellt werden Doppelbesetzungen im Unterricht beispielsweise für Klassen mit gemeinsamen Unterricht (GU). Hier werden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen mit Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf von einer Grundschullehrkraft in Kooperation mit einem Sonderpädagogen unterrichtet (Preuss-Lausitz, 2001, S. 216-217).

„[...] weil wir wie gesagt ein GU-Standort sind, also für gemeinsamen Unterricht für sonderpädagogischen Förderbedarf und da ist es zwangsläufig in den Klassen so, dass eine Sonderpädagogin da ist, die auch Teile des Deutschunterrichts übernimmt.“ (B 8)

Bezüglich der Intensitätsstufen von Kooperation für den JeKi-Unterricht verglichen mit dem Fachunterricht (Deutsch- oder Musik), zeigen sich für die institutionalisierte Kooperation wie auch den Tandem-Unterricht deutliche Unterschiede zwischen JeKi- und Fachunterricht. Institutionalisierte Kooperation findet im Fachunterricht vor allem auf der Ebene von Arbeitsteilung und in etwas geringerem Maße kokonstruierend statt, während sie für den JeKi-Unterricht insgesamt kaum eine Rolle spielt. Aussagen zum Tandem-Unterricht an den befragten Schulen zeigen, dass Doppelbesetzungen im Fachunterricht verstärkt kokonstruierend oder arbeitsteilig wahrgenommen werden, während im JeKi-Unterricht eher austauschende oder arbeitsteilige Kooperationsintensitäten beschrieben werden. In der gesonderten Betrachtung der wahrgenommenen Realisierung des Tandem-Unterrichts durch die befragten Grundschullehrkräfte zeigen sich deutliche Qualitätsunterschiede, die im Hinblick auf Aspekte der Unterrichtsentwicklung und individuellen Förderung von Bedeutung sein können.

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

Folglich führt die Tatsache, dass der JeKi-Unterricht in Lehrertandems durchgeführt wird, zu keiner erhöhten Wahrnehmung der Realisierung von Kooperation. Dass die Tandem-Arbeit im JeKi-Unterricht eher auf den Qualitätsstufen Austausch und Arbeitsteilung und weniger kokonstruierend stattfindet, ist vor allem der Tatsache geschuldet, dass außerhalb der JeKi-Stunden nur in wenigen Fällen Zeitfenster für Zusammenarbeit zur Verfügung stehen.

„Weil da zum Beispiel auch eine Absprache fehlt, denn die eine Stunde JeKi in der Woche ist die Stunde, die mit den Kindern gemacht wird. Darüber hinaus ist bei uns ja keine Zeit eingeplant.“ (B19)

Im Rahmen institutionalisierter Zusammenarbeit klare Ziel- und Rollenklärungen vorzunehmen, scheint für die befragten Schulen notwendig, um in der Unterrichtssituation die Kompetenz beider Tandem-Partner nutzen zu können. Auch im Fachunterricht der Schulen können Tandem-Stunden, die eher unregelmäßig durchgeführt werden, meist nur kurzfristig über anlassbezogene Kooperation vorbereitet werden. Da jedoch aus regelmäßigen, institutionalisierten Kooperations-Sitzungen Ziel- und Rollenvorstellungen bereits definiert und geklärt sind, kann im Fachunterricht ein arbeitsteiliger und kokonstruierender Tandem-Unterricht realisiert werden.

Ähnlich wie im gemeinsamen Unterricht (GU), in dem ausgebildete Sonderpädagogen mit Grundschulpädagogen zusammenarbeiten, treffen auch im JeKi-Unterricht unterschiedliche Professionen aufeinander. Während die universitäre Musikausbildung für Grundschullehrkräfte verstärkt pädagogisch ausgerichtet ist und darauf abzielt, die Schüler zum Umgang mit Musik und zur Teilhabe am öffentlichen Musikleben zu befähigen bzw. sie zu motivieren, sich in ihrer Freizeit stärker mit Musik auseinanderzusetzen, ist die Ausbildung für Musikschullehrer an den Musikhochschulen eher künstlerisch und auf die Ausbildung spezieller Vermittlungskennntnisse ausgerichtet (Gundlach, 1973, S. 121; Meyer-Clemens, 2006; Wucher, 1994, S. 345). Für eine optimale Kompetenzergänzung der beiden Professionen für den JeKi-Unterricht ist an den befragten Schulen eine verstärkte Kooperation notwendig, die sich nicht allein aus der Tandem-Arbeit ergibt. Kooperation ist ein zentrales Thema der Diskussion um Schulentwicklung. Dabei ist eine zentrale Herausforderung die Vereinbarung von verbindlichen Kooperationszeiten außerhalb des Unterrichts (Dorsemagen, Lacroix & Krause, 2007, S. 233). Auch wenn die hier diskutierten Ergebnisse keine allgemeingültigen Aussagen zur Kooperation für den und im JeKi- und

Fachunterricht an Grundschulen zulassen, so kann zumindest für die befragten Grundschulen sowie Schulen mit ähnlicher Ausgangslage festgestellt werden, dass für den JeKi-Unterricht Kooperationszeit auch für die Lehrenden der Musikschulen, die derzeit nur wenig Einbindung in den normalen Schulalltag erleben, zur Verfügung gestellt und ermöglichende Rahmenbedingungen geschaffen werden sollten.

Literatur

- Aebli, H. (1997). *Grundlagen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage* (4. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 341-360). Salzburg: Leykam.
- Bastian, J. (2007). *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Beck, E. (2012). Individuelle Förderung des schulischen Lernens mit Hilfe Adaptiver Lehrkompetenz. *Lehren & Lernen*, 38(2), 9-14.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Bensen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167-184.
- Bensen, M. (2010). Schulleitung als Unterrichtsentwickler. In H.-G. Rolff & R. Arnold (Hrsg.), *Führung, Steuerung, Management. Orientierungsband*. (S. 99-132). Stuttgart: Klett.
- Bortz, J. & Lienert, G. A. (2008). *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung. Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben*. (3., akt. u. bearb. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bos, W. & Tarnai, C. (1989). Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 1-13). Münster: Waxmann.

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

- Bos, W. (1989). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 61-72). Münster: Waxmann.
- Bryk, A. S. (2010). Organizing Schools for Improvement. *Phi Delta Kappa*, 91(7), 23-30.
- Dorsemagen, C., Lacroix, P. & Krause, A. (2007). Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 227-247). Wiesbaden: VS.
- Einsiedler, W., Frank, A., Kirschhock, E.-M., Martschinke, S. & Treinies, G. (2002). Der Einfluss verschiedener Unterrichtsmethoden auf die phonologische Bewusstheit sowie auf Lese- und Rechtschreibleistung im 1. Schuljahr. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 194-209.
- Friede, C. K. (1981). Verfahren zur Bestimmung der Intercoderreliabilität für nominalskalierte Daten. *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, 5(1), 1-25.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Grunenberg, M. (2008). Jedem Kind ein Instrument. Herausforderung und Chance. *Schule NRW Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, 60(8), 382-384.
- Gundlach, W. (1973). Musikschule und allgemeinbildende Schule – Ein Beitrag zur Diskussion zwischen den Institutionen. In W. Müller-Bech & W. Stumme (Hrsg.), *Situation, Meinungen, Aspekte* (S. 120-127). Mainz: Schott.
- Hanke, P. (2001). Offener Unterricht in der Grundschule erforscht? Zum Stand der Forschung zu einem umstrittenen pädagogischen Ansatz. *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 151(1/2), 200-208.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2006). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektierenden Praxis* (2., überarb. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2007). *Lehrerentlastung: Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht* (3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Kunze, I. (2008). Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 13-25). Baltmannsweiler: Schneider.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teacher College Record*, (91), 509-534.
- Lomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School effectiveness and school improvement*, 22(2), 121-148.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. u. überarb Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meyer-Clemens, A.-M. (2006). *Kooperation zwischen allgemein bildender Schule und Musikschule: Theorie und Praxis, Bedingungen, Evaluation*. Marburg: Tectum.
- Preuss-Lausitz, U. (2001). Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(2), 209-224.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 905-947). Washington: American Educational Research Association.
- Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). Förderung adaptiver Lehrkompetenz: eine Interviewstudie. *Unterrichtswissenschaft*, 36(1), 17-36.
- Rolff, H.-G. (1980). *Soziologie der Schulreform. Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung*. Weinheim: Beltz.
- Walter, J. (2008). Adaptiver Unterricht erneut betrachtet: Über die Notwendigkeit systematischer formativer Evaluationen von Lehr- und Lernprozessen und die daraus resultierende Diagnostik und Neudefinition von Lernstörungen nach dem TRI-Paradigma. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (6), 202-215.
- Wang, M. C. (1980). Adaptive instruction: Building on diversity. *Theory Into Practice*, 19(2), 122-128.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (S. 223-233). Weinheim: Beltz.

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

Wischer, B. (2007). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln: Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 32-41). Weinheim: Beltz.

Wucher, D. (1994). *Die Musikschule: Dokumentation und Materialien*. Bd. 2. Mainz: Schott.

Monika Cloppenburg
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Erziehungswissenschaft
Bispinghof 5/6
D-48143 Münster
Email: monika.cloppenburg@uni-muenster.de

Martin Bosen
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Erziehungswissenschaft
Bispinghof 5/6
D-48143 Münster
Email: martin.bosen@uni-muenster.de